



Revue internationale d'éducation de Sèvres

06 | 1995

Former les enseignants à l'international

Une nécessaire utopie

Christoph Kodron

Traducteur : Dominique Gélén



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4057>

DOI : 10.4000/ries.4057

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1995

Pagination : 105-120

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Christoph Kodron, « Une nécessaire utopie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 06 | 1995, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4057> ; DOI : 10.4000/ries.4057

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Une nécessaire utopie

Christoph Kodron

Traduction : Dominique Gélén

- 1 Je m'en tiendrai, pour l'essentiel, aux seuls aspects de l'intégration d'une dimension européenne dans la formation des enseignants et ferai, en règle générale, la description des différences structurelles dans une perspective européenne. Ce faisant, d'importants domaines resteront à traiter, comme par exemple les problèmes de langues¹ et de communication, les phénomènes pédagogiques, dont la classification et les dénominations varient selon les domaines scientifiques² et les différences sémantiques entre des concepts identiques phonétiquement.

Contexte de réflexion

- 2 La contextualisation est la condition indispensable à une bonne compréhension, par-delà les barrières des langues et des cultures. Les éléments suivants permettront à ceux qui se trouvent dans des situations différentes de mieux reconstituer et de mieux comprendre mon point de vue.
- 3 Dans le domaine de l'école et de la formation des enseignants, le contexte allemand est constitué, à présent, par les seize systèmes scolaires des seize *Länder* souverains, réunis dans un ensemble, la République fédérale d'Allemagne (RFA). Les systèmes d'éducation mis en place au sein d'une fédération nécessitent des mécanismes d'harmonisation longs et complexes. Les systèmes centralisés peuvent permettre de réaliser des réformes plus rapides. Je pense, pour ma part, que la question de savoir si un système est plus performant que l'autre³ demeure ouverte, d'autant plus que, souvent, d'autres valeurs, d'autres objectifs entrent en ligne de compte.
- 4 D'autre part, les travaux de recherche que j'ai menés sur la comparaison des systèmes de formation, des statuts et des grilles de rémunérations des enseignants, à l'intérieur de l'Allemagne et en Europe, m'ont apporté la conviction que bien souvent des éléments structurels – reflets de pesanteurs et de valeurs établies de longue date – jouent un plus grand rôle, à long terme, que de nouveaux objectifs politiques et des volontés de

réformes, même s'ils se fondent sur un large consensus dans les différentes couches de la société. Ainsi, dans les années 1970 par exemple, les échelles traditionnelles de rémunération⁴ ont non seulement freiné considérablement des réformes de la formation des enseignants dans différents pays, pourtant justifiées quant à leur contenu, mais les ont même finalement bloquées. En ce sens, on ne pourra jamais s'en tenir, s'agissant de l'intégration d'une dimension internationale, ou simplement européenne, aux seules grandes lignes directrices de la formation des enseignants ; c'est toujours par le truchement de déplacements de pouvoir, c'est en s'alliant avec de nouveaux partenaires, que l'on parviendra, grâce à l'introduction d'une dimension européenne à faire changer les choses dans le domaine de l'éducation.

- 5 Je sais maintenant, à la suite de recherches collectives, souvent frustrantes, portant sur les cours et la « bonne » formation des enseignants, que cette coopération doit être, elle aussi, d'abord apprise. Les connaissances linguistiques seules ne suffisent pas, chaque comparaison impliquant classification et évaluation. Enfin, ma réflexion se fonde sur d'autres expériences qui me tiennent également à cœur : différentes activités de coopérations et d'échanges dans le domaine scolaire, dans le domaine des échanges entre enseignants, le rôle joué par les assistants dans les cours de langues étrangères. Il me semble important de mentionner ici ma participation en tant que coordonnateur au sein du Réseau d'institutions de formation (RIF), dont le but est l'intégration d'une dimension européenne dans la formation des enseignants, sans faire tout le détour par les ministères et instances compétentes au niveau national.
- 6 Je m'appuie tout particulièrement sur l'expérience acquise, en tant que membre du groupe international d'évaluation du RIF, à l'université de Nantes. Ce fut pour moi l'occasion de mieux connaître les multiples études et développements des sous-réseaux travaillant en liaison avec les institutions de formation des enseignants de tous les pays de la Communauté, de confronter ma propre façon de voir les choses, dans le cadre de travaux collectifs et de discussions, à d'autres points de vue, culturels et professionnels, à d'autres interprétations.

Dimension européenne : tradition nationale et régionale

- 7 En quoi pourrait consister une « dimension internationale » ou, de façon plus limitée mais, selon moi, pour la compléter et non s'y opposer⁵, une « dimension européenne » dans la formation des enseignants ? Je ne connais pas de définition ou de description qui soit généralement admise. Plusieurs conceptions⁶ coexistent au contraire, différentes perspectives, différents objectifs et cela bien avant la fondation de la Communauté européenne, les recommandations du Club de Rome⁷ et même la résolution du Conseil des ministres de l'éducation des pays membres de la Communauté européenne réunis au sein du Conseil qui avait pour sujet la dimension européenne à introduire dans l'éducation, le 24 mai 1988. De telles perspectives, les efforts des humanistes, des citoyens du monde, pour un épanouissement de l'homme, pour un idéal de formation générale, se trouvent déjà chez presque tous les grands pédagogues, et dans les grandes réformes scolaires, depuis Comenius.

L'école en tant que moyen de constitution de l'État

- 8 À la place de l'aspiration, toujours affirmée, à une formation libre de préjugés, humaniste, universelle, ouverte sur le monde, c'est bien plutôt le contraire, me semble-t-il, qui s'est établi dans le monde entier : un système scolaire en grande partie fermé, d'orientation nationale, au moins pour le plus grand nombre. Le système d'enseignement général a été l'un des moyens les plus importants pour les États-nations de s'imposer, à des degrés différents bien entendu, en renforçant, par l'éducation, les sentiments nationaux des citoyens.
- 9 Un des moyens employés consistait à délimiter et même à déprécier les cultures des pays voisins. On tenta également avec succès, en « nationalisant » des domaines entiers du savoir dans les disciplines scolaires, de favoriser le sentiment national, de le magnifier. L'individu trouvant en partie, dans tout ce qui a contribué, en fait, à l'édification du savoir universel, une sorte d'absolutisme de la part prise par sa propre nation. Ceci est valable, en principe, pour toutes les matières, à des degrés différents naturellement. C'est ainsi que des nations donnèrent à leur propre grandeur une dimension mythique tout en renforçant les préjugés envers les autres nations. Des barrières furent en même temps dressées vers l'extérieur à l'aide de structures scolaires spécifiques, avec des examens de fin d'études reconnus uniquement sur le plan national, associés à un système de titres nationaux ; il n'en fut pas autrement pour le métier d'enseignant.
- 10 Si l'on considère d'une part que l'analyse évoquée plus haut est dans l'ensemble correcte - selon laquelle les orientations et les fonctions du système scolaire qui se sont mises en place au cours de l'histoire ont rendu les choses plus homogènes à l'intérieur, en les isolant de l'extérieur - et si je choisis d'autre part pour l'introduction d'une dimension internationale, ou d'une dimension européenne, le mot-clé d'« ouverture », ceci a pour conséquence que leur introduction ne peut être interprétée comme un simple additif, comme un domaine nouveau de l'apprentissage de la formation venant s'ajouter aux autres. Si l'analyse est correcte, il faudra partir du principe que cette nécessité d'introduire une dimension internationale ou européenne représente un changement de direction radical, qu'on abandonne les anciennes voies de développement, même si elles avaient été sans cesse remises en question. Cela exige un changement fondamental de la façon de penser, dans le sens d'un changement de paradigmes. Même avec la meilleure bonne volonté du monde, il faudra s'attendre à de sérieuses difficultés et considérer qu'une période d'au moins une génération de formateurs sera nécessaire⁸.
- 11 La naissance de l'Union européenne pourrait cependant elle aussi être interprétée autrement, c'est-à-dire, non pas comme une ouverture fondamentale, mais comme l'extension du domaine à homogénéiser aux autres pays membres de l'Union et aux cultures européennes limitrophes, tout en maintenant la barrière de protection vis-à-vis de l'extérieur – rappelons l'expression de « bastion européen ». D'autres critères, plus ouverts, sont néanmoins pensables. Comme Jerzy J. Smolisz le fait dans sa description de la société australienne, société ouverte à l'immigration, on pourrait étendre le parapluie de nos consensus respectifs aux cultures nationales voisines, ces cultures pourraient être intégrées. Il est aussi concevable que les identités nationales qui ont pris forme en Europe au cours de l'histoire, d'une manière assez comparable à ce qui apparaît en RFA, au niveau de ces États que sont les *Länder*, comme la culture et l'identité régionale, soient

rassemblées sous la grande voûte d'une identité européenne commune, la prise de conscience d'une culture européenne commune⁹.

- 12 On disposerait dans ce cas, me semble-t-il, de l'option d'une ouverture vers l'extérieur, dans le sens d'une dimension internationale.

Ouverture, perspectives multiples et coopération

- 13 Dans la résolution adoptée par le Conseil des ministres de l'éducation en 1988 sur la dimension européenne, il ne s'agit pas non plus de lancer un programme clairement délimité, avec des lignes directrices et un cadre financier. Il est question, au contraire, de donner une impulsion qui devrait permettre, au niveau national, de renforcer les liens, de rapprocher les perspectives. C'est là un principe, un schéma directeur devant mener, dans une perspective européenne, à une conception nouvelle des curricula scolaires, plaçant l'éducation dans une perspective nouvelle.
- 14 Quelle sera la partie fondamentale d'une dimension européenne introduite dans l'école et dans la formation des enseignants ? S'agit-il, pour l'essentiel, d'en savoir plus sur l'Autre, d'avoir une meilleure connaissance des chiffres, des dates, des faits concernant les différents pays européens, leurs cultures, leurs langues et leurs systèmes éducatifs¹⁰ ? C'est là sûrement une partie nécessaire, mais ce n'est pas là que se situe, pour moi, l'essentiel. Si l'on considère les particularités des différents pays, des réformes nationales sont certainement nécessaires. Mais seraient-elles suffisantes, si elles s'étendaient à l'Europe à partir de la seule perspective nationale intérieure ? Je ne le crois pas.
- 15 L'idée centrale d'une dimension européenne, je la vois dans l'« ouverture », l'introduction d'une « perspective multiple », d'une « démarche coopérative »¹¹ et « comparative ». Les connaissances, la tolérance, c'est-à-dire accepter l'idée qu'il existe d'autres valeurs et d'autres perspectives, ne peuvent suffire pour construire l'Europe. L'important, c'est d'intensifier les contacts à tous les niveaux, entre les hommes comme entre les différentes institutions, car c'est seulement de cette façon que des définitions et des perspectives communes peuvent être élaborées. S'appuyer sur la comparaison comme méthode d'enseignement et d'apprentissage, faire appel à des étrangers dans les processus d'apprentissage me paraît incontournable¹². Il faut, au lieu de s'enfermer dans l'espace limité de sa propre langue et de sa propre culture, établir des liens qui porteront leurs fruits d'un côté comme de l'autre, car ce n'est que grâce aux contacts et aux confrontations des points de vue avec l'Étranger que la culture peut continuer à se développer, que le progrès peut exister. Dans ce sens, on peut dire que, bien souvent, non seulement d'autres cultures nationales mais aussi les cultures de nos propres minorités territoriales nous sont étrangères, sans parler des Tziganes, les Sinti et les Roma¹³, ou des nouveaux immigrés. Dans le domaine pédagogique, il est important, en outre, de développer cette capacité de se mettre à la place de l'Autre, d'apprendre à reconstituer emphatiquement ses points de vue, ses jugements de valeur. Tout ceci suppose des contacts personnels. C'est la raison pour laquelle la question des possibilités de coopération par-dessus les frontières vient pour moi au tout premier plan, les possibilités ou les obstacles, selon le cas.

Europe, État national et régionalisme

- 16 Dans les années qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, après tant de souffrances, de victimes et de destructions, les sociologues partirent du principe que des caractéristiques « innées » comme la race, l'ethnie et la religion ne serviraient plus de lignes directrices, qu'elles seraient remplacées par d'autres approches, plus ouvertes sur le monde, plus universelles, plus rationnelles. Cette attente fait penser à des concepts comme l'« orientation internationale » ou la dimension européenne. Les événements ne répondirent par la suite qu'en partie à cette attente. Certes, les grands États nationaux d'où étaient parties les guerres dans le passé virent leur force de persuasion, leur capacité à s'entourer d'alliés, diminuer, mais les régionalismes (ethniques) reprirent de plus belle¹⁴. D'après les recherches des sociologues, l'industrialisation et la modernisation poussent les minorités territoriales à avoir de telles réactions, à réclamer leur autonomie. Les mouvements de populations liés à ces deux phénomènes sont ressentis comme des menaces. Les protagonistes du régionalisme viennent en particulier des couches moyennes possédant une formation universitaire, parmi lesquels figurent de nombreux enseignants¹⁵.
- 17 De nombreux programmes de la Commission de la Communauté européenne sont conçus comme une aide à la modernisation, permettant à l'économie et aux travailleurs en quelque sorte de « retrouver la forme » pour mieux faire face aux défis du marché mondial. Un des objectifs déclarés est la mobilité du travail, donc de l'homme. On peut considérer que l'introduction d'une dimension européenne va aussi dans ce sens¹⁶, surtout si on y inclut des « programmes de mobilité » comme Erasmus. Il pourrait y avoir là une contradiction, un danger : considérer la dimension européenne comme un moyen de favoriser la modernisation et la mobilité pourrait susciter des peurs qui auraient des effets tout à fait contraires à ses objectifs. Pour maintenir ce danger à un niveau minimum il faudrait, à mon avis, accorder une attention toute particulière aux minorités¹⁷ et aux régions dans le cadre précisément de la coopération entre les grandes nations influentes, entre les langues les plus importantes, afin que rien ne puisse susciter de telles peurs, dans toute la mesure du possible. J'ai malheureusement l'impression qu'il n'en est guère question.

Convergences et différences générales

- 18 En Europe, la coopération se fait à plusieurs niveaux. Du côté des États, le Conseil de l'Europe joue un rôle important pour notre thématique : l'incitation à introduire une dimension européenne vient souvent de ses travaux dans le domaine culturel. Les pays membres et de nombreux pays voisins peuvent travailler en coopération à un autre niveau : celui des programmes et des décisions prises par la Commission de la Communauté européenne. Quels effets auront les nouvelles instances issues du traité de Maastricht ? On ne peut le savoir à l'heure actuelle. Je ne m'attarde pas davantage sur ces aspects¹⁸, mais j'aimerais faire remarquer que des mesures identiques peuvent avoir des effets très différents selon les situations et le lieu où elles sont appliquées.

Répartition des pouvoirs

- 19 À l'origine, la situation de chaque pays, de chaque système scolaire est différente en ce qui concerne l'« ouverture » vers l'extérieur, quand il s'agit d'adopter une autre perspective que la perspective nationale. Des traditions, des structures, des problèmes dus aux décalages dans le temps interviennent, les problèmes que pose la coexistence de nouveaux objectifs et de structures anciennes ne pouvant guère obéir à une logique commune.
- 20 Certaines différences proviennent des valeurs, des orientations, des constellations de pouvoirs dans une société donnée. En voici quelques exemples. En Irlande, l'Église catholique avait et a encore une influence prédominante sur l'école et la formation des enseignants, ce qui fait que, traditionnellement, les orientations « catholiques » jouent toujours leur rôle à côté des orientations nationales. En France par contre, la laïcité militante est une valeur déterminante pour la formation des enseignants et l'école publique. En Allemagne, après de longues luttes indécises pour savoir quelle serait la religion dominante, on a abouti dans le domaine de l'école à un compromis, indispensable pour pouvoir continuer à vivre ensemble, selon lequel les valeurs défendues par les deux Églises, catholique et protestante, jouent un rôle, la religion étant une discipline enseignée parmi d'autres.
- 21 Dans certains pays, semble-t-il, les régulations existantes concernant la répartition des pouvoirs au niveau de l'État reposent sur un large consensus. Dans d'autres États par contre, des processus sont engagés pour parvenir à un consensus, en Belgique par exemple et en Espagne. Les mouvements autonomistes régionaux, et la question non moins significative du statut à accorder aux langues des minorités, sont des symptômes signalant des problèmes qui peuvent être, ou peuvent devenir importants pour l'école et la formation des enseignants.

Traditions scolaires nationales

- 22 École et formation des enseignants sont des domaines où apparaissent très nettement des traditions nationales, des situations bien établies, des étapes de développement. Il existe en outre des cultures spécifiques, propres à l'école et à l'éducation.
- 23 En RFA, l'abandon du national-socialisme a conduit d'abord à un retour à des modèles antérieurs, qui avaient aussi une coloration nationale, mais qui furent, par la suite, lentement mis dans une perspective nouvelle, revus dans le sens d'une plus grande ouverture sur l'Europe, sous l'impulsion, en particulier, du mouvement étudiant de la fin des années soixante¹⁹.
- 24 L'apogée de ce processus se situe dans les années soixante-dix²⁰, avec les réformes de curricula. Il me semble qu'on peut voir dans les années quatre-vingt-dix une tendance à la renationalisation. On pourrait en retenir une expérience pour la formation des enseignants et pour l'Europe : on ne peut pas, lorsqu'on a franchi une étape, s'en tenir à considérer la chose comme acquise, une fois pour toutes. Sans cesse elle sera remise en question, et ce d'autant plus qu'avec les générations suivantes se développeront d'autres points de vue, d'autres priorités.
- 25 On trouve quelque chose de comparable, par exemple, au Portugal. En 1974, la révolution des Œillets a entraîné non seulement un rejet des vieilles perspectives, des vieilles valeurs

nationales, associées aux liaisons maritimes, au colonialisme, mais également un changement d'orientation, une ouverture vers l'Europe et les valeurs européennes. L'Angleterre et le pays de Galles se sont, me semble-t-il, tournés vers l'Europe en continuant à mettre fortement l'accent sur les valeurs nationales et l'histoire, ce qui s'est, entre autres, traduit par l'introduction du nouveau *National Curriculum*, bien que des esquisses d'ouverture se manifestent : le *language awareness*²¹ et un cours de langue étrangère, par exemple. En même temps, une formation des enseignants s'écartant de la tendance européenne d'une part et une définition très stricte du déroulement des études et de leur répartition dans le temps d'autre part, ne facilitaient pas la coopération avec les instituts de formation des enseignants d'autres pays. La crainte d'être submergé par l'étranger a conduit récemment le Luxembourg, pays pourtant orienté vers l'Europe, à faire du luxembourgeois l'une des langues officielles du Grand-Duché.

- 26 Le fait que les différents pays n'en soient pas au même état d'avancement, dans divers domaines, n'est pas forcément un obstacle à l'introduction d'une dimension européenne. Cela peut avoir un effet stimulant sur leur coopération.

Composantes de la formation des enseignants

- 27 La formation des enseignants est très variable d'un pays à l'autre : la durée, les grandes orientations, le statut formel, le moment où doit se faire le choix d'exercer cette profession, la part de la spécialisation et la part réservée à la formation pratique diffèrent. Si cette formation commence par des études purement académiques, dans une spécialité, et si la décision d'exercer le métier d'enseignant intervient après l'acquisition des diplômes, on peut envisager une orientation internationale mais non une dimension européenne ayant pour objectif l'école et l'enseignement. Dans ce cas, ce sont plutôt des programmes de mobilité, comme Erasmus²², qui s'imposent. Un travail en commun dans le sens d'une coopération entre professionnels est tout à fait impossible. De même, lorsque la formation pratique a lieu à la fin des études mais est comprise dans les épreuves permettant d'accéder au statut de fonctionnaire, la coopération ou l'acquisition d'une expérience personnelle à l'étranger sont souvent très difficiles. Il existe, malgré tout, des exemples encourageants²³.
- 28 Je pense, si j'en crois mon expérience personnelle, que des stages pratiques concernant l'école, effectués à l'étranger ou dans le cadre de séminaires intensifs multinationaux²⁴, permettent d'acquérir une bonne expérience de ce qui se fait en Europe, d'ouvrir des horizons plus larges, bref de prendre conscience de ce que peut être une dimension européenne. Mais pour cela, il est indispensable que le cursus de formation ait suffisamment de souplesse et laisse suffisamment de temps aux étudiants. Réserver cette formation aux périodes où il n'y a pas de cours à l'université, ou aux vacances, n'ouvre souvent aucune perspective. Il faut en outre insister sur le fait qu'un domaine important pour l'avenir de l'Europe ne doit pas être abandonné à l'initiative privée des étudiants, mais doit être au contraire partie intégrante de la formation.
- 29 Il est nécessaire pour cela que la partie des études poursuivies à l'intérieur de l'Europe²⁵ et sa certification soient reconnues officiellement. Ce qui, très souvent, n'est pas le cas à l'heure actuelle : les cadres juridiques indispensables, tout un ensemble de conditions plus favorables font défaut, à l'évidence. Les diverses traditions concernant l'évaluation et la notation sont, là aussi, un sérieux obstacle aux échanges, aux travaux menés en commun, à une certification de la partie des études poursuivies à l'étranger. Les critères

et les modes d'évaluation, les niveaux requis pour passer les examens et ce qui est transcrit sur les bulletins scolaires, tout cela est lié à un ensemble complexe de traditions qui s'oppose à toute évolution rapide. En RFA par exemple, séminaires et stages pratiques sont des formes d'apprentissage actif, dont on reconnaît la valeur. La participation à des cours de formation à l'université, considérée, elle, plutôt comme une forme passive d'apprentissage, n'est pas reconnue. Afin que les différences entre les modes d'évaluation ne pénalisent pas les étudiants étrangers, on a introduit à leur intention au département d'histoire de l'université de Tübingen, en fin de cursus, un examen auquel les étudiants allemands ne participent pas. Mais, en fait, il est rare de trouver autant de flexibilité.

- 30 De telles différences de structures et d'organisation sont faciles à reconnaître et à décrypter. Par contre, d'autres conceptions concernant l'éducation et la formation des enseignants, profondément enracinées et que l'on considère comme allant de soi dans un pays donné, résistent davantage à l'analyse. Souvent, dans un premier temps, on ne ressent que de l'irritation à travailler en commun, parce que ce qui se passe ne correspond pas à ce que l'on attendait, parce que certains comportements paraissent bizarres. Cet aspect du problème est malheureusement encore peu exploré ; sa description, tout un travail d'étude comparative sur la culture formative, la conception des rôles et les objectifs de l'éducation font défaut²⁶.
- 31 De telles différences apparaissent cependant aussi dans les diverses structures. En Italie, il est clair qu'une bonne formation académique est traditionnellement considérée comme la meilleure préparation que peuvent souhaiter les enseignants du second degré et qu'elle est suffisante, point de vue que défend également la Société française des agrégés. Il se retrouve sous une forme atténuée dans de nombreux pays. Ceci implique des modèles de formation dans lesquels on acquiert, d'abord, une formation scientifique dans la spécialité, à laquelle se rattachera ensuite une formation pratique, professionnelle, plus ou moins intensive. Contrairement au modèle, très répandu en Europe, du professeur du secondaire qui n'enseigne que dans une seule discipline, en RFA, les professeurs du second degré enseignent dans deux matières. Par contre les instituteurs reçoivent une formation, dans quelques *Länder* de la RFA, dans deux ou trois matières, tandis qu'en Europe le principe du maître unique, enseignant toutes les matières de l'école primaire, prédomine.

Cadre institutionnel et engagement personnel

- 32 Au niveau des institutions de formation et pour les formateurs eux-mêmes, il est déterminant de savoir dans quel cadre, dans quelles conditions, est introduite, concrètement, une dimension européenne. On peut se heurter à de l'hostilité, à un refus ou à une acceptation neutre ; mais on peut rencontrer aussi soutien et encouragement. Les conditions matérielles et les facteurs personnels ne sont pas moins importants.

Les institutions de formation

- 33 Les institutions de formation se distinguent les unes des autres selon l'importance de leurs attributions, et les enjeux qui en découlent pour leur engagement. La chose ne peut être qu'esquissée ici. En me fondant sur mon expérience, je dirai que les petites institutions de formation, qui n'ont ni un statut très élevé ni une grande renommée, s'engagent bien davantage que les grandes universités, bien établies et prestigieuses.

Généralement, chez les scientifiques et les universitaires, la formation des enseignants ne jouit pas, en outre, d'un grand prestige²⁷. Par contre, les institutions dont la création et les grandes lignes directrices sont étroitement liées à l'émergence des États nationaux se donnent, en partie, beaucoup de mal pour changer d'orientation et aller vers une ouverture. En règle générale, elles n'étaient pourtant destinées qu'à former des enseignants à un niveau « peu élevé ». Là, esprit d'ouverture et orientation internationale sont par conséquent souvent considérés comme éléments de prestige, comme moyen d'accéder à un statut plus élevé.

- 34 Une condition importante est cependant toujours de savoir à quel point des institutions peuvent introduire, de façon autonome, de nouveaux objectifs et de nouvelles orientations dans leur formation, à quel point elles sont réglementées par l'État - en ce qui concerne la formation des enseignants - ou bien si elles sont indépendantes. Les ressources financières et humaines dont elles peuvent disposer jouent ici un rôle important.
- 35 L'introduction de nouvelles orientations et d'une dimension européenne me paraît plus simple à réaliser quand la formation des enseignants est concentrée soit dans des institutions spécialisées relativement petites²⁸, soit quand elle est rassemblée et organisée dans le cadre d'une unité bien définie au sein des grands centres universitaires²⁹. Si, par contre, les divers éléments spécifiques de la formation des enseignants sont intégrés dans différentes facultés, ou différents secteurs spécialisés³⁰, il est le plus souvent très difficile, pour des raisons propres à l'institution elle-même, de mobiliser des ressources pour la formation des enseignants, parce que, d'un point de vue scientifique et économique, d'autres choses sont prioritaires.
- 36 C'est un fait, regrettable, que les moyens financiers qui sont mis en œuvre pour former les enseignants sont relativement peu importants - la tendance actuelle étant invariablement aux restrictions de crédits. Partout où des orientations nouvelles, des coopérations par-delà les frontières dépendent pour l'essentiel d'un engagement privé, sans pouvoir compter sur des ressources correspondant à leurs besoins, de nombreux objectifs peuvent certes être atteints, mais le processus reste nécessairement très menacé.

Conditions matérielles et facteurs personnels

- 37 Pour former les enseignants dans leurs domaines scientifiques, dans les disciplines scolaires, en didactique et méthodologie de l'enseignement, il est nécessaire, en dehors des principes fondamentaux et des différents maillons de la formation, de disposer de locaux avec un équipement adéquat, et également de moyens permettant d'enseigner et d'apprendre. Il n'est pas étonnant, vu ce qui a été exposé précédemment, que beaucoup d'institutions de formation aient, dans leurs bibliothèques, un bien plus grand nombre de livres et d'outils de travail datant de l'époque où école et formation des enseignants ont été mises sur pied à l'échelle nationale, que d'ouvrages contenant une dimension européenne. Les ouvrages spécialisés apportant des informations pertinentes sur les pays voisins, leur culture et leur langue, leur système éducatif, y compris la formation de leurs enseignants, constituent des fonds souvent médiocres ; ils se limitent la plupart du temps à quelques pays et leurs informations n'ont de surcroît qu'un rapport lointain avec l'état actuel des choses.

- 38 La grande variété des langues en Europe oblige à enseigner un grand nombre de langues étrangères, ce qui pose en l'occurrence un énorme problème. En Allemagne, on trouve par exemple presque partout des publications récentes, relatives à ce sujet, venant des États-Unis et d'Angleterre, rarement de France. Celles qui viennent de Belgique ou du Danemark ne se trouvent qu'à proximité de la frontière. Rien, ou presque, ne vient du Portugal ou de Grèce. Les traductions offrent le même spectacle désolant. Un petit nombre d'ouvrages récents, ouvrages de référence ou publications donnant une vue d'ensemble ne parviennent pas à combler ces carences. La coopération par-delà les frontières et le travail en commun nécessaires pour l'introduction d'une dimension européenne pourraient être un moyen de les compenser si on pouvait utiliser les technologies modernes de communication et d'information. Mais, ici aussi, on se heurte à une médiocrité bien décevante malgré quelques exemples positifs, isolés, de travail en coopération dans des réseaux équipés de vidéo, télécopie et messagerie électronique³¹.
- 39 On pourrait s'attaquer au problème du manque d'informations authentiques sur les autres pays en engageant des formateurs étrangers ou en faisant appel à la participation intensive de professeurs d'université et d'assistants et même en utilisant des étudiants étrangers comme personnes ressources. Si on compare la formation des enseignants à d'autres secteurs universitaires de formation, il est évident, presque partout, qu'il y a un gros effort à faire.

Les formateurs

- 40 L'origine, la formation initiale, la socialisation professionnelle et le statut des formateurs jouent un rôle important. Tout ceci varie considérablement selon les pays et les institutions de formation³². S'agit-il, par exemple, de personnes qui se définissent comme ayant une formation scientifique et universitaire ou plutôt de formateurs praticiens ? Le statut me paraît plus déterminant, selon le degré de dépendance dans lequel on agit, c'est-à-dire selon que l'on doit suivre des directives ou que l'on dispose de la liberté d'action d'un universitaire. En RFA, en tout cas, il est pratiquement impossible de contraindre les professeurs d'université à participer à un travail de coopération, dans un esprit d'ouverture ; ils allèguent toujours la « liberté de recherche et d'enseignement ». Par contre s'ils s'engagent, que ce soit à titre individuel ou que ce soit tout un département ou une faculté, les espoirs de réussite sont beaucoup plus grands, même sans le cadre de conditions favorables créées par l'État. Dans des institutions comme les « séminaires de formation », où se déroule la deuxième phase de la formation des enseignants dans les *Länder* de la RFA, au sein desquels les formateurs travaillent sous le contrôle direct du ministère dont ils dépendent et dont ils doivent suivre les instructions, des réglementations favorables de l'État sont largement déterminantes pour parvenir à l'ouverture souhaitée : elles sont, certainement, indispensables pour qu'une coopération s'établisse par-dessus les frontières.
- 41 Une perspective nouvelle, une ouverture, imposée d'en haut, n'a pas grand avenir si la conviction individuelle et l'engagement des formateurs font défaut. Il est arrivé que des formateurs, qui s'étaient vu attribuer des responsabilités pour l'introduction d'une dimension européenne et qui avaient été nommés pour mettre en place des coopérations, y ont finalement plutôt fait obstacle, au lieu d'apporter leur aide.
- 42 Du fait qu'une orientation internationale, une dimension européenne soient en grande partie une question d'état d'esprit – qu'elles dépendent de convictions individuelles, de

systèmes de valeurs personnels – les contraintes, les instructions restrictives ne peuvent avoir, selon moi, que des effets plutôt négatifs ; un engagement volontaire, dont les efforts devraient certes être appréciés et encouragés au niveau officiel, sera plus productif, aura une bien plus grande chance de réussir. Il est fréquent que des formateurs s'engagent ainsi, mais malheureusement, en de nombreux endroits, les conditions nécessaires pour créer un cadre favorable à leur action font défaut.

- 43 En règle générale, les conditions dans lesquelles doit se faire l'ouverture et l'introduction de la dimension européenne présentent, à mon avis, trop de rigidité ; les réglementations sont trop restrictives, il y a trop peu de souplesse pour créer un cadre favorable.

Perspectives d'avenir

- 44 Nous n'en sommes qu'au tout début de l'introduction d'une dimension européenne et d'une prise de conscience européenne dans la formation des enseignants. Nous nous connaissons à peine en Europe. Non seulement nous savons trop peu de choses au sujet des autres membres de la Communauté, mais, en plus, nous avons rarement la possibilité, sur les lieux de formation, de compenser ce manque d'informations en utilisant les médias. Dans le meilleur des cas, on voit apparaître simultanément et en de nombreux endroits, des conditions incertaines créant parfois un cadre favorable, mais le plus souvent, en fait, un cadre défavorable.

Nécessité d'une nouvelle conception de la formation

- 45 Si les enseignants continuent à être formés, comme c'était le cas jusqu'à présent, dans des institutions fermées, avec des structures traditionnelles, par des formateurs monoculturels exclusivement, en suivant un cursus bien établi qui a fait ses preuves depuis longtemps, et en utilisant des livres et un matériel traditionnels, dans ce cas je ne vois aucune chance pour une dimension européenne. Ce ne pourra être qu'un phénomène marginal.
- 46 Mais si la conception de la dimension européenne et de l'orientation internationale, comme elle a été rapidement esquissée ici, était prise au sérieux, la formation des enseignants devrait, elle aussi, être conçue d'une manière nouvelle. Les institutions de formation des enseignants devraient s'ouvrir sur la société, sur l'économie, sur les pays voisins et leurs cultures, sur le monde. Les formes d'apprentissage communicatives et interactives, où l'on garde le contact avec la vie, où l'on apprend de façon autonome, où apprendre est aussi chercher, devraient occuper une place centrale, à condition d'y intégrer l'environnement immédiat, environnement social et économique – ces deux domaines étant plus ouverts, plus multiculturels que la formation des enseignants telle qu'elle existe à l'heure actuelle. Coopérer sur les formes d'apprentissage par-delà les frontières, faire des échanges, s'informer de part et d'autre et travailler ensemble pour résoudre les problèmes communs devraient devenir une simple routine. La formation des enseignants dans ce cas ne peut plus avoir pour unique objectif, comme cela se fait encore souvent aujourd'hui, l'enseignement à l'intérieur de la salle de classe. L'école et tout le secteur autour de l'école ne sont pas les seuls lieux d'apprentissage incontournables ; enseigner dans une optique européenne et internationale signifie ouverture sur le monde, réceptivité. Le savoir scientifique demeure certainement nécessaire. Cependant, les enseignants devraient être capables d'utiliser les informations internationales

disponibles, de les évaluer en travail d'équipe, et de les articuler dans un travail commun par-dessus les frontières. L'éducation à l'école, dans cette perspective, exige d'eux qu'ils soient capables de travailler en équipe, capables de partir à la découverte de l'inconnu et de communiquer l'empathie. Bref, les enseignants devraient avoir une autre formation et une autre socialisation.

Avons-nous besoin d'une utopie ?

- 47 L'idée d'une dimension européenne a peu de partisans enthousiastes. Une approbation fondée rationnellement, conforme à des intérêts bien compris, est plutôt de règle. D'un côté, c'est rassurant. Cela permet d'obvier aux extrémités, à une déraison que nous connaissons bien : celles qui accompagnent le développement des États nationaux. D'un autre côté, on peut se demander si cela est suffisant en ce qui concerne l'école et la formation des enseignants. L'éducation n'a-t-elle pas aussi besoin d'utopies et d'exemples pour lesquels la jeunesse puisse s'enthousiasmer ? Pour cela, le fait de prendre conscience de la nécessité d'une dimension européenne afin que l'Europe se développe dans le cadre de la paix, du respect de la Convention européenne des droits de l'homme, de la solidarité entre les pays membres et de la démocratie ne me semble pas pouvoir suffire. Étant donné les dangers que représenterait un retour aux exemples et aux idéaux nationaux, une utopie commune à tous les Européens serait certainement une bonne chose. Je ne la vois malheureusement point.

NOTES

1. Voir : *Le rôle des langues et la dimension européenne*, Actes de la III^e université d'été, 29 sept. - 6 oct. 1991, université de Nantes.
2. C. O'Hanlon, D. Randoll (coord.), *A Child with learning Difficulties in Europe: Nine Case Studies*, Baden-Baden, Nomos, 1993.
3. Une question épineuse étant donné que, partout, ce « qui est » n'est pas toujours ce « qui devrait être ». Mais j'estime que des systèmes décentralisés, pour autant qu'ils soient synonymes d'une plus grande liberté, présentent cet avantage que des innovations y ont déjà été testées, ce qui permet d'éviter de s'engager, par la suite, sur de fausses pistes.
4. P. Döbrich, C. Kodron, M. Kolbe, *La formation des enseignants. Étude comparée internationale*, Weinheim, Beltz, 1976.
5. Voir aussi, par exemple, Wolfgang Klawki, « Une formation pour l'Europe dans une perspective internationale. Des problèmes clés au cœur d'un travail de formation tourné vers l'avenir », dans : *L'école européenne en Hesse, perspective pour l'école de demain*, Wiesbaden, Institut de la Hesse pour la planification de la formation et le développement de l'école (HIBS), brochure 20, 1993, p. 3-12.
6. Par exemple, B.Y. Beernaert, H. Van Dijk, Th. Sander (coord.), *The European Dimension in Teacher Education*, Brussels, Commission of the European Communities and ATEE (rue de la Concorde, 60 B-1950 Bruxelles), 1994 ; également en allemand, mais complété et adapté, en partie, à la situation en Allemagne : B.Y. Beernaert, H. Van Dijk, Th. Sander (coord.), *La dimension européenne*

de la formation des enseignants, Bruxelles, ATEE ; Osnabrück : Université, Département des sciences de l'éducation et de la culture, *The European Dimension in Secondary Education for Teachers and Teacher Educators* by the network of Teacher Training Institutions (RIF) ; Subnet work 6 (coord.), Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Barcelona, 1993 ; Association européenne des enseignants, *La dimension européenne comme facteur de développement de l'aptitude au changement et à la mobilité*, publication de l'AEDE, n° 72, nov. 1993 ; G. Bell, « Developing a European Dimension of Teacher Training Curriculum », *European Journal of Teacher Education*, vol. 12, 1989, 3, p. 229-237.

7. Club de Rome : *Apprendre, une chance pour l'avenir, rapport sur les années quatre-vingt*, Munich, Goldmann, 1980.

8. Comparer avec Th. S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Francfort-sur-le-Main, Éd. Suhrkamp, 1979.

9. Le lien étroit avec ce qui est présenté comme un avenir souhaitable est clair : une fédération des États, des patries, un État fédéral multiculturel, une ou plusieurs langues véhiculaires, voire une ou plusieurs langues officielles dans la fédération ?

10. Les tentatives de définition et d'introduction de curricula européens, ou éventuellement de parties européennes de curricula dans une spécialité, ne seront pas traitées ici, par exemple l'eupéanisation du cours de littérature « Les lettres européennes ».

11. Comparer avec G. Bell, *Developing a European Dimension of Teacher Training Curriculum*, op. cit., note 7.

12. C. Kodron, « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1, 1994, p. 87-95.

13. Leur langue est d'ailleurs la seule à être représentée depuis longtemps, en tant que langue maternelle, dans tous les États membres de la Communauté européenne.

14. Dans l'Europe de l'Ouest par exemple : les Écossais, les Gallois, les Irlandais du Nord, les Bretons, les Corses, les Basques, les Catalans, les Sud-Tyroliens, sans parler des événements dans l'Europe de l'Est.

15. P. Waldmann, *Ethnorégionalisme et État national*, *Leviathan* 21, 1993, 3, p. 391-406, p. 397.

16. Comme le fait G. Bell, op. cit., note 7.

17. Comparer avec la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Conseil de l'Europe, 5, 11, 1992, série des traités européens, n° 148, que la France n'a pas adoptée et J.M. Esteve, *Multicultural Education in Spain, the Autonomous Communities face the Challenge of European Unity*.

18. Comparer par exemple avec M. Bruce, « Teacher Education and the Erasmus Programm », *European journal of Teacher Education*, vol. 12, n° 3, p. 197-228 et E. Schmidinger (coord.), « The Mobility of Student Teachers during their Practice Periods in Pre-service Teacher Training in the twelve Members States and other European Countries », ATEE, cahier n° 7, 1974, Brussels, ATEE, 1993.

19. Les travaux nombreux et variés de l'Institut Georg Eckert (Centre international des recherches sur les manuels scolaires à Brunswick) – par exemple dans le cadre de la Commission germano-polonaise du manuel scolaire – sont ici exemplaires, ainsi que le travail de pionnier effectué par l'Office franco-allemand pour la jeunesse, également en ce qui concerne l'école et la formation des enseignants.

20. La première résolution de la Commission permanente des ministres de la culture de la RFA, intitulée « L'Europe dans l'enseignement », a été adoptée le 8 juin 1978, s'appuyant sur des travaux relatifs à ce sujet effectués dans les différents *Länder* et actualisée le 8 décembre 1990 en raison de la dimension européenne introduite en 1988.

21. Compétence linguistique.

22. M. Bruce, « Teacher Education and the Erasmus Programme » et la note 19.

23. A.V. Walter, « La dimension européenne dans les stages de préparation des enseignants de Rhénanie-Palatinat », dans : Th. Sander, W.D. Kohlberg (coord.), *La dimension européenne de l'éducation, résultant d'une collaboration entre l'école, l'enseignement supérieur et des séminaires*, Département des sciences de l'éducation et de la culture de l'université d'Osnabrück, 1993, p. 141-163.
24. Voir aussi T. Heidemann, *Handbook on Multinational Intensive Courses*, Bruxelles, ATEE, 1995 (à paraître).
25. D'après ce que je sais, ceci, jusqu'à présent, n'est prévu qu'en Hollande, pour quelques formations, si l'on fait abstraction du cas particulier que représentent les professeurs de langues étrangères modernes.
26. M. Gilly, P. Broadfoot, A. Brücher, M. Osborn, *Instituteurs anglais, instituteurs français, pratiques et conceptions des rôles*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, 1993 ; G. Straka, J. Will, « Objectifs éducatifs des instituteurs d'école primaire allemands et français », dans *L'enseignement allemand à l'étranger*, 37, 1990, 2, p. 83-86.
27. Les professeurs d'université allemands préfèrent en général se consacrer à des travaux dans leur spécialité, au sein de la *scientific community* correspondante plutôt qu'à la formation des enseignants et aux questions pédagogiques, bien moins prestigieuses, même lorsqu'il s'agit de former essentiellement de futurs enseignants.
28. Par exemple les instituts de formation pédagogique en Allemagne, les séminaires au Danemark, les écoles normales (*Hogesschool for Pädagogische Hoger Onder Wijs*) en Belgique.
29. Par exemple : *Departments* ou *Schools of Education* dans les universités anglaises ou la *Escola Superior de Educação* dans un institut polytechnique portugais.
30. C'est le cas par exemple dans de nombreux *Länder* de la RFA, où la formation dans la spécialité est répartie dans les différents départements des universités.
31. A. Browe, G. Antonouris, *European Dimension in Education and the New Technologies*, Nottingham Trent University, Department of Secondary and Tertiary Education, 1993.
32. Comparer avec I. Oomen-Welke, « La culture européenne dans la formation des enseignants », *Interkulturel*, 1993, 2/3, p. 258-276.
-

RÉSUMÉS

Comprise avant tout comme une démarche coopérative, l'ouverture internationale passe par l'intensification des échanges. Un point de vue panoramique, et réaliste, sur les difficultés d'une coopération par-delà les frontières qui séparent les différentes cultures éducatives.

INDEX

Index géographique : Europe, Allemagne

Mots-clés : coopération internationale, dimension européenne, éducation internationale, formation des enseignants, histoire de l'éducation

AUTEURS

CHRISTOPH KODRON

Sociologue de l'éducation, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Francfort, Allemagne.